

Recepción: Mayo 17 de 2019

Aceptación: Junio 05 de 2019

Publicación: Junio 30 de 2019

Reflexiones sobre la construcción de pensamiento crítico en la Escuela Montemariana y el ejercicio de la metacognición en las instituciones: Notas para un debate.

Thoughts on the construction of critical thinking in the Montemarian School and the exercise of metacognition in institutions: Notes for a debate.

Amaranto Daniels Puello

Universidad de Cartagena – Colombia
amarantodaniels@hotmail.com

Resumen

Este artículo de reflexión surge de los resultados de una primera aproximación analítica de los proyectos educativos institucionales de cinco instituciones educativas en los Montes de María-Colombia; le apunta a explorar los desafíos, procesos y acciones requeridas para la formación de pensamiento crítico en la escuela montemariana, en el marco de la relación escuela-territorio y sus diversas funciones, la cual tiene como elementos claves para su comprensión: la complejidad de la sociedad, el aumento de la diversidad social y/o cultural e, igualmente, las tensiones que surgen del contexto económico, político y social de los Montes de María, subregión colombiana que intenta avanzar desde el conflicto al restablecimiento de la paz.

Abstract

This reflection article comes from the results of a first analytical approach of the institutional educational projects of five educational institutions in the Montes de María-Colombia; It aims to explore the challenges, processes and actions required for the formation of critical thinking in the Montemarian school, within the framework of the school-territory relationship and its various functions, which has as key elements for its understanding: the complexity of the society, the increase of social and / or cultural diversity and, likewise, the tensions that arise from the economic, political and social context of the Montes de María, a Colombian sub-region that tries to move from conflict to the restoration of peace.

Palabras Clave

Pensamiento crítico, Metacognición, Enseñanza, Aprendizaje, Currículo.

Keywords

Critical Thinking, Metacognition, Teaching, Learning, Curriculum.

Introducción

Actualmente se reconocen en Colombia los esfuerzos vía políticas o programas orientados para que la escuela contribuya desde sus diferentes niveles y modalidades a una educación integral de la sociedad, en particular a la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes, (en donde los aprendizajes y enseñanzas posibiliten esa perspectiva crítica) a la vez que se constituyen en soporte de las demandas del ciudadano que vive en una democracia. No obstante, es evidente como los procesos educativos, y específicamente los modelos pedagógicos, privilegian la adquisición de conocimientos a través de asignaturas o materias básicas como Matemáticas, lenguaje, sociales entre otras.

El reto para la escuela es superar ese énfasis con miras a que los estudiantes logren el desarrollo de un pensamiento crítico, ya que la sociedad actual requiere un ciudadano capaz de tomar buenas decisiones, de observar distintos contextos y adaptarse a una realidad cambiante en lo político, social, económico y cultural, siendo ello la base para alcanzar una autonomía intelectual. En ese sentido el significado del pensamiento crítico se reconoce desde Dewey (2009), quien plantea la necesidad de transformar el entrenamiento mental y la capacidad natural de inferencia hacia los hábitos de análisis crítico en los jóvenes.

Es pertinente reseñar que los Montes de María conforman una subregión cuya extensión, alcanza 6.466 km² (DANE, 2018), de los cuales el 58,9% (3.789 km²) corresponde al departamento de Bolívar y los restantes al departamento de Sucre; está integrada por 15¹ municipios, en donde residen 365.608 personas (DANE, 2018), que incluyen mestizos, blancos, afro-descendientes, campesinos e indígenas. Es reconocido como un territorio rico y complejo, tanto por su diversidad ecosistémica como por su historia, los conflictos que lo han configurado social, política y culturalmente, y lo que representa hoy para el ejercicio de construir la paz.

Mapa 1. Región de Los Montes de María



¹ Los Municipios son: San Juan Nepomuceno, El Guamo, El Carmen de Bolívar, Marialabaja, San Jacinto, Zambrano, Córdoba, Ovejas, Coloso, Chalan, San Onofre, Tolviejo, Los Palmitos, Morroa y Palmito.

Es indudable que los Montes de María son una subregión en transición de la violencia asociada al conflicto armado hacia una paz estable y sostenible (desde los derechos humanos económicos, sociales y culturales), al restablecimiento de sus actividades cotidianas y de la confianza en la institucionalidad público-privada. Frente al contexto descrito, se exige una escuela que posea los recursos suficientes (humanos, de infraestructura y financieros) para asumir esa relación con el territorio; asimismo es oportuno repensar la función pública y educativa de la escuela (institución social), en avanzar hacia la unidad, cohesión y madurez de la sociedad en general (ante la diversidad cultural, social y étnica), con miras a satisfacer las expectativas de los montemarianos. Cierra esta parte la formación en valores sociales que sustentan las competencias necesarias para la convivencia ciudadana y los nuevos retos educativos, formativos, críticos y capaces de construir el cambio social en el territorio.

He aquí el desafío para la escuela montemariana en su responsabilidad de renovar o ajustar los dispositivos pedagógicos desde el aula para viabilizar la construcción de pensamiento crítico, como base para la participación estudiantil en la resolución de los conflictos escolares, en el ejercicio democrático (elección de personeros), el rol de la escuela en afianzar la convivencia y la promoción de una cultura política democrática como lo establece el Acuerdo para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, (suscrito entre el gobierno y las Farc en el año 2016), en el punto 2 sobre la Participación Política.

El pensamiento crítico en la escuela desde el proyecto educativo institucional.

Una primera aproximación sobre el desarrollo del Pensamiento Crítico en la escuela montemariana, para conocer procesos de enseñanza o aprendizaje, implica examinar cómo se asume desde el Proyecto Educativo Institucional. En ese sentido, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) instituyó como una obligación para los establecimientos educativos elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional² (PEI), entendido como un proceso de planeación colectivo a través del cual una comunidad educativa precisa cómo va a lograr la formación integral del estudiante. En otras palabras, el PEI es el itinerario que se traza una institución educativa, se constituye en el mapa donde se perfilan las trayectorias de cada día, marcando sobre ellas los aprendizajes que emergen en el camino y las nuevas rutas que surgen para alcanzar los fines de la educación propuestos. Como se ha dicho, es un instrumento de planeación que orienta la gestión institucional, generando confianza sobre los objetivos que pretende la escuela, así como el cambio que aspira a lograr en la comunidad donde se ubica,

² El Artículo 73° de la Ley 115 de 1994.- Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente Ley y su reglamentación.

desde la política pública, posibilitando su consolidación y el fortalecimiento permanente.

Ahora bien, las escuelas seleccionadas para sopesar la estructura y desarrollo de los PEI, así como su apuesta por la formación en pensamiento crítico, son entre otros: Escuela Normal Superior (San Juan), la Institución Educativa Santa Clara (San Onofre), la Institución Educativa Técnica Industrial Juan Federico Hollman (Carmen de Bolívar), la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad (San Antonio de Palmito) y la Institución Educativa San José (Ovejas)³. La revisión⁴ de la formulación y puesta en marcha de los Proyectos educativos institucionales por parte de las escuelas facilita comprobar los avances y/o retrocesos en cuanto a la finalidad del PEI, en procesos como: el plan de estudios, modelos pedagógicos, lineamientos curriculares (en los cuales se estructura la formación de pensamiento crítico) y la estructura organizacional requerida para garantizar la educación en Montes de María. A continuación, se resumen los resultados del análisis de los PEI para estas instituciones:

- a) Las distintas instituciones educativas, en su Proyecto institucional, adolecen de un análisis riguroso y crítico sobre las principales características demográficas, sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales del municipio en donde se ubica la escuela. La carencia en la incorporación de estos elementos en el PEI limita apostarle a la calidad de la educación, como sostén para el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad (artículo 73 de ley 115/94)
- b) No es posible establecer en los documentos examinados la congruencia entre los resultados de las Pruebas Saber, el modelo pedagógico, el currículo y las prácticas, en la perspectiva de armonizar desde el aula el proceso de enseñanza para la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de las competencias lectoras (lectura crítica) y, en últimas, la superación de bajos desempeños por parte de los estudiantes en un territorio diverso culturalmente y racialmente. Es atractivo cómo los distintos proyectos institucionales referencian enfoques pedagógicos desde la pedagogía crítica, sociohumanístico, la sociedad del conocimiento y autores como Kant, Vigotsky, Merton, Piaget, Max Weber, Dewey, Freire y Parsons.

³ No sobra señalar que estos 5 municipios reflejan la composición poblacional, étnica, la diversidad social y cultural de los Montes de María.

⁴ Esta revisión tiene como fundamento la normatividad ya reseñada, la utilización de instrumentos como la Guía 34 (Ministerio de Educación Nacional, 2008) y la Guía 49 (Ministerio de Educación Nacional, 2013), la Guía metodológica para actualización y evaluación del PEI (Alcaldía de Medellín, 2016), así como los aportes del grupo focal⁴ realizado con docentes, directivos docentes y estudiantes, así como entrevistas con funcionarios de la secretaria de educación de Bolívar y Sucre.

Por el contrario, al contrastar la conceptualidad e importancia del PEI, los aportes desde el grupo focal precisan entre otros aspectos.

“(…) Es la carta de navegación lo que orienta [en referencia al PEI], lo que se va a dar en la escuela, las problemáticas, en quién se fundamenta, ¿cómo vamos a llevar nuestra práctica a las aulas de clases?, es por esta razón desde allá en la escuela nosotros en el PEI está Paulo Freire, con la pedagogía del diálogo, está María Martínez Llantada. Entonces yo digo que vamos direccionados, en nuestra enseñanza y vamos direccionándolos el PEI, allí llevamos una carta de navegación y lo vamos relacionando con nuestro PEI, entonces No podemos ir desequilibrados en un acta y la otra, no salir con que yo estoy enseñando esto y mi PEI dice otra cosa, debe haber una relación entre esas dos cosas. Grupo focal 2.

“Con referencia al modelo pedagógico hicimos algunas capacitaciones, algunas jornadas pedagógicas porque teníamos que adaptar los procesos de la institución a los nuevos retos que nos estamos planteando, de todas maneras yo pienso que nuestro modelo pedagógico tiene un enfoque crítico social, a partir del modelo social constructivista; porque creemos que además de identificar el problema tenemos que transformarlo. Y esa es la función que tenemos dentro las comunidades mediadoras, tratar que esa realidad violenta que se vino generando drásticamente en el municipio se transforme porque estamos convencidos que a través de la educación es que se pueden generar esos procesos; aspiramos que la participación de toda la comunidad educativa sea una participación efectiva y no sea una participación controlada, asistido por el compromiso y no porque realmente quiero hacerlo, los padres de familia nosotros los llamamos a la participación, ellos vienen pero no se observa el compromiso total”. Grupo focal 2.

- c) Las practicas pedagógicas se definen conceptualmente en los proyectos educativos desde la pedagogía crítica, el enfoque socio humanístico y la inclusión de aspectos etnoeducativos para los afros e indígenas. Al revisar los procesos de área, se señala en el aula el uso de la lúdica, la creatividad, lecturas grupales y debates asumiendo una didáctica en donde la flexibilidad se constituye en el eje del proceso. En últimas, no se logra inferir los métodos y dispositivos utilizados en la práctica pedagógica para problematizar e identificar alternativas desde el contexto territorial, por ejemplo, el análisis, la inferencia, interpretación, explicación o la autorregulación. Al respecto es válido reseñar las opiniones desde el grupo focal.

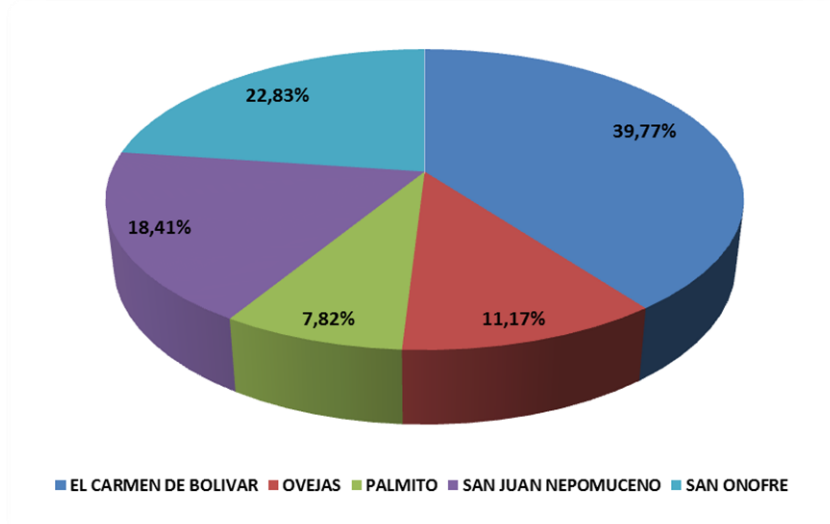
“Voy a hablar únicamente de mi rol como docente de las prácticas pedagógicas, uno responde por cuatro procesos, por la planeación de área, por la evaluación de área, por el estilo pedagógico del docente y por las relaciones pedagógicas, en ese sentido uno tiene que ser coherente en esos 4 procesos, nuestro PEI en el caso de la Escuela Normal Superior, sociocultural tiene toda una pedagogización de Habermas, Martha Martínez y Paulo Freire, nuestra área de gestión académica va encaminada, en la teoría la tenemos muy fuerte, voy a hablar en mi caso particular que es la pregunta, yo trato de ser coherente con ese PEI porque lo manejó bastante, fue coordinadora encargada como 3 años y eso me dio bastante estar en los dos bandos por decirlo de alguna manera, trabajó bastante. Esa es mi razón de ser en la Escuela Normal, mis prácticas pedagógicas, mi planeación, la llevé al día trató de ser muy coherente con ese PEI con ese enfoque, con

ese modelo con esa propuesta, esa propuesta de evaluación que tiene la escuela". **Grupo focal 2.**

De las intervenciones anteriores es innegable el interés de los docentes por articular los planes de área, las prácticas pedagógicas y el modelo con el Proyecto Educativo Institucional, sin mayores certezas sobre los resultados de esas acciones referenciadas. Es llamativo la ausencia de relación con las competencias lectoras, las exigencias y resultados de las Pruebas Saber cómo aspectos claves en el proceso de enseñanza de las instituciones escolares. Ahora bien, es claro cómo subyace en las escuelas posiciones contradictorias en su interior sobre la viabilidad de los PEI como una herramienta de gestión escolar para pensar y hacer realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje los fines de la educación colombiana.

Una segunda aproximación para establecer el desarrollo de Pensamiento Crítico, lo constituye analizar los resultados de los estudiantes de las escuelas reseñadas en cuanto a la comprensión lectora, (lectura crítica) obtenido en las pruebas correspondientes al segundo periodo del año 2017. Estas pruebas fueron presentadas por un total de 2444 estudiantes, de los cuales: El 39.7 % pertenecen a las Instituciones educativa de El Carmen de Bolívar, un 22% de San Onofre y el 18% de San Juan, reflejando así el tamaño poblacional territorial como lo revela la Gráfica 1.

Gráfica 1. Distribución de los estudiantes que realizaron la prueba Saber 11 en 2017.



Fuente: Base de datos del ICFES. 2018

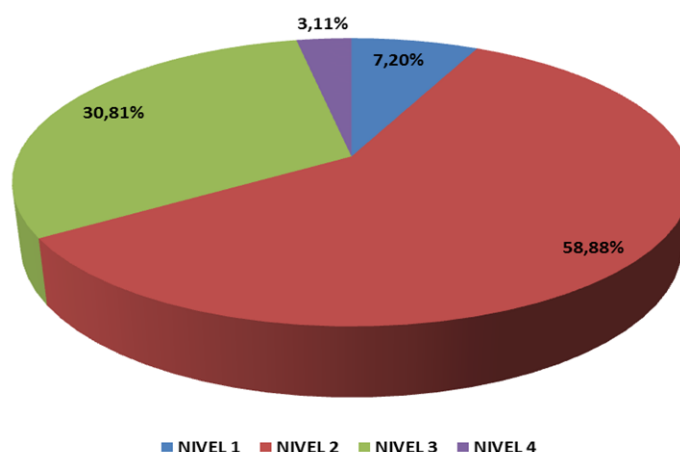
Para analizar el nivel de lectura crítica de los estudiantes montemarianos se aplican los criterios elaborados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de

la Educación ICFES, en la guía de orientación Saber 11 2017-2 (ICFES, 2017:15-17), en su quinta edición, la cual precisa entre otros:

“La prueba de Lectura Crítica evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Siguiendo la guía de lectura Crítica: se evalúan tres competencias que recogen, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Al explorar los resultados sobre lectura crítica surgen entre otras reflexiones”.

El 7,21%, equivalente a 175 estudiantes poseen un nivel de desempeño 1, lo cual de acuerdo con la guía de orientación “el estudiante que se ubica en este nivel probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado. Es decir, este es el nivel básico, el cual se circunscribe a extraer información del texto reconociendo los detalles del mismo, (personajes, tiempo y la ubicación del relato); sin agregarle ningún valor de interpretación, mediante procesos como la observación, comparación, orden y clasificación, entre otros (Gráfico 2).

Gráfica 2. Nivel de desempeño en el examen de Lectura Crítica de los estudiantes que realizaron la prueba Saber 11 en seguro periodo del 2017



Fuente: Base de datos del ICFES. 2018

El 58.8 % es decir 1.437 estudiantes están en el nivel 2, en donde la guía señala “el estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Reconoce información explícita y la relaciona con el contexto. Es decir, estudiantes con una comprensión lectora que les facilita un análisis contextual –pone el texto en relación con el entorno en que se genera-, así como contrastar relaciones de manera global a partir de la decodificación del texto. Por su parte, el 30,8 % o sea 752 estudiantes logran el nivel 3, lo cual de

acuerdo con la guía *“el estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos*. En esta categoría el estudiante identifica el tema del que trata el texto, como está organizado en sentido general, las ideas que se expresan y las relaciones que hay entre ellas. Al establecer la comprensión global del texto, el lector tiene claridad sobre las ideas expuestas por el autor para derivar aquellas que están implícitas en el texto.

Sólo el 3,1% -75- estudiantes se ubican en el nivel 4, el cual según la guía *“reflexiona a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). Asimismo, da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y contrasta los elementos mencionados con la posición propia*.

En síntesis, los resultados sobre la capacidad de lectura crítica por los estudiantes, (siendo esta una de las habilidades de la lectura, específicamente la de entender los significados latentes o implícitos), revelan inquietudes como que la mayoría de los estudiantes evaluados 1.612 (al sumar los niveles 1-2), tienen una lectura crítica literal que permite efectuar análisis contextual, con restricciones, saber diferenciar entre hechos y opiniones, establecer las intenciones del autor, y evaluar el tipo de información que se encuentra en el texto (de dónde viene, si es apropiada o no). A manera de contraste, surge una inquietud sobre la comprensión lectora de los estudiantes, en cuanto a posibilitar una interpretación adecuada al leer las narrativas sobre el conflicto armado en el territorio, o sobre su participación en la estructuración del Manual de Convivencia (contenidos) para incorporar las normas y sanciones y su correlación con el contexto territorial. En ese mismo sentido, ¿cómo se sitúan estos jóvenes en su participación en la adopción del Proyecto educativo Institucional?; ¿En el Consejo de gobierno escolar?

De otra parte, como interactúa en el contexto montemariano -es decir qué lugar ocupa-, y la posibilidad de realizar interpretaciones sociales a partir de las argumentaciones desde el discurso que se utiliza por los actores locales sobre respuesta a la problemática territorial. Es significativo reconocer como este tema es objeto de preocupación por parte de los docentes, específicamente en el grupo focal, tal como lo expresan a continuación.

“Hemos avanzado también en la cuestión de lectura crítica, desde el área de ciencias sociales, filosofía, ciencia política, impulsando la lectura crítica como una herramienta, para fomentar ese estudiante crítico, es estudiante participativo propositivo, así tengo por lo menos una lectura crítica en ciencias sociales: “ procesos de paz en Colombia” de todos los procesos de paz que han habido en Colombia hasta el proceso con las Farc en la Habana, pero mínimamente ese punto último en qué estamos tratando de hacer que los

estudiantes sean participativo propositivo, dialogantes, tolerantes, trae como muestra, esta lectura crítica a los procesos de paz en Colombia y tenemos por lo menos el 9 de mayo instalamos la escuela San Joséista, tenemos esta escuela de líderes San Joséista desde hace 4 o 5 años, venimos en este proceso de fomentar liderazgo en los estudiantes, desarrollamos anualmente la jornada de los valores, antes era semana de los valores, ahora cogemos 3 días, para la jornada de los valores, este año la jornada de los valores en San José, la vamos a desarrollar 20, 21 y 22 de septiembre Y tenemos por lo menos estas actividades importantes para estimular los valores en los estudiantes el valor de la responsabilidad, el valor del respeto, el valor de la honestidad, valor del compromiso, valor de la fraternidad, de la justicia. En nuestra institución el lema es: "ciencia y valores en la educación de sus hijos", nuestro modelo pedagógico es un modelo crítico social". **Grupo focal 2.**

Fundamentos para la construcción del pensamiento crítico.

De acuerdo con lo precedente, es evidente como la escuela montemariana no ha logrado materializar las bases para desarrollo del pensamiento crítico, como soporte de una formación escolar, alrededor de una perspectiva razonable y reflexiva tanto para la resolución de problemas como la valoración frente a determinadas situaciones para la toma de decisiones. En ese sentido se trazan algunas estrategias con miras a ir delineando una ruta desde la escuela para esa intencionalidad, destacando entre otros aspectos:

El punto de partida implica asumir el Pensamiento Crítico (PC), como un proceso continuo desde el aula articulada con la didáctica y las prácticas pedagógicas en donde la enseñanza y el aprendizaje orientan esa mirada reflexiva y razonable sobre los hechos y situaciones a los cuales se enfrenten los estudiantes. Como bien lo plantea, Robert Ennis (1985) citado por López (2012), el PC, se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Dicho de otra manera, se orienta o constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento.

Sintetizando, al desplegar el pensamiento crítico, el estudiante (individuo), evalúa la pertinencia de la información para establecer su utilidad y aplicación, de igual manera cuestiona, valora y toma posiciones sobre un hecho o situación. Luego de avanzar en esa asunción del pensamiento crítico, se entra a sopesar la necesidad de poseer ciertas habilidades o capacidades, las cuales algunos autores como Halpenr (1998), Kurfiss (1988), Swartz y Perkins (1990), plantean que estas pueden desarrollarse a partir de habilidades generales tales como:

1. **Conocimiento:** Este es un elemento esencial, el cual se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa, el conocimiento facilita la

organización de la información que nos llega. Ahora es clave el tipo de conocimiento más rico y con mayor potencial para resolver problemas.

2. **Inferencia:** La inferencia establece conexiones entre dos o más unidades del conocimiento o hechos no relacionados; ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. La inferencia puede ser un proceso deductivo, es decir llegar a conclusiones específicas a partir de la información dada. En igual sentido puede ser inductiva, como proceso que permite llegar a conclusiones generales a partir de una información dada.
3. **Evaluación:** Estas son las habilidades para analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor (Swartz & Perkins, 1990); para McPeck (1981) citado por López (2012), la evaluación crítica que se realiza sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores.
4. **Pensamiento crítico y metacognición:** Es necesario propiciar la correspondencia entre el Pensamiento Crítico y la Metacognición, la cual se entiende como pensamiento sobre el pensamiento, conocimiento de las capacidades y limitaciones en los procesos del pensamiento humano. Así mismo la Metacognición ha sido definida como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje (Flavell, 1979), desde la autorregulación del mismo. En esa perspectiva esa relación entre el Pensamiento Crítico y la Metacognición, es posible. Conociendo o no de manera explícita estos conceptos solo a través de ciertas habilidades cognitivas de un nivel ejecutivo y mediante procesos metacognitivos se alcanza la generación de pensadores críticos (Bassett, 2016; Dwyer 2014, Hogan, 2015, citados por Bernal M, Gómez M y Iodice R, 2019).

En consecuencia, como bien lo plantean, Bernal M, Gómez M y Iodice R (2019), a medida que se despliega la metacognición, un pensador crítico puede elegir monitorear las estrategias cognitivas que concibe aplicar, y ser competente y motivado para saber cómo sabes; ello lo pone a uno a cargo de su propio conocimiento, de decidir qué creer y por qué y de actualizar y analizar esas creencias como uno lo considere necesario, considerándolas como juicios metacognitivos.

Ahora bien, para la escuela montemariana surge el desafío de materializar la conceptualidad sobre Pensamiento Crítico y Metacognición, además de su correspondencia, más aún cuando en los PEI examinados y los modelos pedagógicos, metacognición es un tema y un aspecto educable poco trabajado de manera consciente o intencionada en el aula.

En ese sentido, se considera oportuno realizar a manera de experiencia piloto, para ir sensibilizando sobre esta temática o campo de trabajo, acciones como:

- En primer lugar, es fundamental apropiarse desde el aula la promoción del pensamiento crítico autónomo, mediante la creación de ambientes de clases en donde se produzcan manifestaciones de este tipo de pensamiento por parte de los estudiantes. De allí la trascendencia que los profesores a partir de la observación y análisis impulsen este proceso en un marco de creatividad y actitud abierta para todos los participantes. Por ejemplo, un factor clave en la clase es el tipo de diálogo que se lleva a cabo entre los estudiantes y el docente sobre un determinado tema, alrededor de las características de ese diálogo para establecer la estructura del mismo. Allí se puede identificar ¿cómo participan los estudiantes? ¿cómo interactúan?, ¿quién interviene?, ¿quién hace las preguntas?, ¿qué tipo de interrogaciones entre otros aspectos, con miras a precisar si la interacción promueve o inhibe las capacidades autónomas de pensamiento en los estudiantes?. No sobra señalar que la pedagogía y la didáctica tienen como uno de sus propósitos centrales la consolidación de relaciones sociales a través del pensamiento crítico, deliberativo, creativo e independiente, a través de la relación dialógica y en busca siempre de la generación de procesos liberadores del hombre.
- El segundo aspecto a tener en cuenta es la necesidad que los estudiantes conozcan los conceptos básicos sobre argumentación lógica (distinta a la opinión), es decir los fundamentos razonables que constituyen la defensa de una postura; asimismo establecer que es una premisa, más allá del conjunto de proposiciones que permiten abordar la tesis desde una perspectiva lógica. Asimismo, la utilidad de los métodos de inducción o deducción, para entender los procesos desde lo particular a lo general o viceversa o una generalización sobre un tema. Resumiendo, es definitivo aprender los conceptos y las técnicas que nos ayudan a expresar lo que está bien o lo que está mal, con argumentos para enseñar a pensar de manera crítica.
- En tercer lugar, se requiere conocer el contexto para conocer circunstancias, características temporales y espaciales, en donde se produce un fenómeno en particular. Esta es una precondition para materializar el pensamiento crítico, en otras palabras, no se puede analizar o argumentar sin reconocer los factores (internos o externos) los cuales en un momento dado inciden sobre el tema u objeto de análisis. Ejemplo de ello, es el que un estudiante sin conocer los hechos históricos, políticos y sociales no puede entender los detonantes del conflicto armado en Colombia o en los Montes de María.

- Por último, el aprendizaje basado en problemas se considera una estrategia válida para desarrollar pensamiento crítico, ya que está centrada en el estudiante, la investigación y reflexión en procesos cooperativos autónomos, que utilizan los alumnos para resolver un problema planteado por el docente. Este modelo favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias y/o asignaturas académicas, para intentar solucionar un problema, en el cual los alumnos requieren de los conocimientos de distintas materias ya adquiridos. Recapitulando, la utilidad de este enfoque es la formación integral que se va generando, lo cual viabiliza que los estudiantes integren en un todo coherente sus aprendizajes.

Conclusiones

Sin lugar a dudas es necesario e inaplazable asumir inmediatamente en la escuela montemariana las acciones o procesos desde el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico y la estructura curricular, que generen espacios de oportunidad tanto para el desarrollo del Pensamiento Crítico como para la vivencia de la Metacognición, constituyéndose en sustrato para la educación integral y la emergencia de la autonomía intelectual en los jóvenes ciudadanos, que transitan gradualmente del discurso a la realidad, cambiando en paralelo sus representaciones de ser y vivir en el mundo que les es próximo .

De igual manera es prioritario que los docentes y las autoridades administrativas escolares (Directivos, Secretarios de Educación), incorporen en el direccionamiento estratégico de las escuelas, las tecnologías para aprender y gestionar, apuntalados por la pedagogía y la didáctica para posibilitar la relación dialógica, en una actitud crítica y deliberativa como base del consenso creativo y liberador en el aula y la escuela, donde el ejercicio metacognitivo se pueda volver un sello del comportamiento institucional como marco de organizaciones humanas que aprenden en colectivo. .

Finalmente es significativo destacar que el pensamiento crítico y la resolución de problemas presentan una estrecha relación, tal como lo precisan Laskey y Gibson (1987, citados por Guzmán & Sánchez, 2006) quienes consideran que el pensamiento crítico hace referencia a un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúan sintónicamente, refinando desde la percepción del mundo concreto de los objetos y del de las ideas, el pensamiento lógico y analítico, para forjar la evaluación y la toma de decisiones; lo cual en últimas propicia respuestas en un escenario de complejidad e incertidumbre como la sociedad montemariana.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2016). *Guía metodológica para la construcción, actualización e implementación del Proyecto Educativo Institucional – PEI*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bernal, M.E., Gómez, M. & Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 193-217
- DANE. (2018). *Boletín técnico Pobreza Monetaria y Multidimensional en Colombia Boletín técnico*. Bogotá.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación* (6°). Madrid: Ediciones Morata.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911. Retrieved from <http://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Guzmán, S., & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- ICFES. (2017). *GUÍA DE ORIENTACIÓN Saber 11. ° 2017-2* (5th ed.). Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities*. Washington: ASHE-ERIC Higher Education
- López Aymes, Gabriela. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. 37. 1133-9926.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Martin Robinson.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. In *Serie Guías No. 34*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.